
FALANDO COM PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SEXUALIDADE NA SALA DE AULA: A PRESENÇA DO DISCURSO BIOLÓGICO

RIBEIRO COSTA, PAULA REGINA¹ y SOUZA, DIOGO ONOFRE²

¹ pribeiro@vetorialnet.com.br

² diogo@ufrgs.br

Resumo. Neste artigo questiono o entendimento da sexualidade como universal e biologicamente determinada. Discuto a sexualidade como uma construção histórica e cultural a partir da análise das narrativas das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre suas experiências de sala de aula relacionadas a tal questão. Nas experiências narradas, tornou-se marcante o discurso biológico como a maneira «correta» para ser abordada a sexualidade nas práticas escolares. Relacionados a esse discurso estruturado na biologia apareceram outros que atuam na mídia, nos grupos sociais, na família, engendrando a sexualidade como efeito de práticas culturais de inscrição nos corpos. No estudo, estabeleço algumas conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, e com algumas proposições de Foucault.

Palavras-chaves. Sexualidade, narrativas, discurso biológico, sala de aula, séries iniciais.

Summary. In this article, I challenge the understanding of sexuality as universal and biologically structured. I discuss sexuality as a historical and cultural construct, from the narratives of primary school teachers at initial grades, on their classroom experiences related to such issue. In the experiences narrated, the biological discourse stood out as the «correct» way to approach sexuality in school practices. Also related to that discourse structured on biology, some other discourses came up, which act in the media, in social groups, in the family, therefore engendering sexuality as an effect of cultural practices inscribed on bodies. In the study, I establish some connections with Cultural Studies, in their post-structuralist views, and with some of Foucault's propositions.

Keywords. Sexuality, narrative, biological discourse, classroom, initial grades.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, questiono o entendimento da sexualidade como universal e biologicamente determinada –um atributo biológico– ao entendê-la como uma construção histórica e cultural que articula saberes/poderes³ para o governo⁴ do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem os seus prazeres. É nessa perspectiva que venho realizando meus estudos, nos quais busco ver e entender como a sexualidade tem sido tratada nas práticas escolares das séries iniciais. Como estratégia analiso narrativas de algumas professoras quando participaram do curso «Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental». As professoras, ao narrar suas práticas escolares, destacaram o predomínio do discurso biológico como

estratégia pedagógica para «ensinar» sobre a sexualidade nas suas salas de aula. No curso e neste estudo problematizo o corpo como pura materialidade biológica, ao discutir a sexualidade como efeito de práticas culturais de inscrição nos corpos, entre elas, as do campo biológico. Ao pensar a sexualidade como um artefato⁵, uma invenção que se constituiu e constitui na correlação de múltiplos elementos sociais presentes na família, medicina, educação, psicologia, procuro estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais⁶, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault.

No primeiro momento deste artigo apresento como a educação sexual no Brasil esteve e está vinculada ao

conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas reprodutores como forma de prevenir e controlar a gravidez indesejada e as DST/AIDS, numa tentativa de disciplinar e regulamentar a maneira de as pessoas viverem e, através delas, o corpo social. No segundo momento, discuto a sexualidade como uma construção histórica e cultural a partir do curso «Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais». E, a seguir, analiso as narrativas das professoras de séries iniciais sobre como a sexualidade tem sido tratada nas suas experiências de sala de aula, quando participaram do curso referido.

2. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

No Brasil, desde o início do século XX, vem ocorrendo tentativas de integrar a educação sexual aos currículos escolares através dos discursos médico-higienistas. A educação sexual buscava tanto o combate à masturbação e às doenças venéreas como, também, o preparo da mulher para ser mãe e esposa, com a finalidade de gerenciar a reprodução da espécie humana através de mecanismos de controle da saúde pública e da moral sadia. Nas três primeiras décadas do século XX, buscou-se estender alguns desses mecanismos às escolas, como por exemplo, no movimento liderado por Berta Lutz com objetivo de proteção à infância e à maternidade e na tentativa de aprovação de um Programa de Educação Sexual para crianças acima de 11 anos (Bonato, 1999; Guimarães, 1995; Sayão, 1997; Ribeiro e Souza, 2002).

Nos anos 40 e 50, não se têm informações de trabalhos ou iniciativas de educação sexual, devido ao controle exercido pela Igreja Católica, que dominava o sistema educacional (Ribeiro e Souza, 2002). Da década de 60 até a metade da década de 70, algumas escolas tentaram a implantação de um programa de educação sexual, no entanto a repressão e o moralismo vigentes interromperam ou dificultaram tais propostas. A partir da década de 70, a reabertura política possibilitou o reaparecimento da educação sexual, articulado aos movimentos feministas, ao controle populacional, ao uso dos anticoncepcionais e ao controle das doenças sexualmente transmissíveis. Nos anos 80, muitas escolas, motivadas pela ocorrência da gravidez indesejada, das DST e da AIDS, passaram a implementar a educação sexual nas disciplinas de ciências e biologia, através da abordagem dos conteúdos relativos à reprodução humana (Sayão, 1997; Ribeiro e Souza, 2002). Todavia, a partir dessa época foi a AIDS que (re)colocou a educação sexual em destaque nas escolas, não para discutir a sexualidade, mas como coloca Bonato (1999, p. 19), «como um dispositivo para atacar um momento histórico determinado principalmente pela doença. Como um dispositivo que tem por função principal responder a uma urgência». Nesse sentido, ao longo da década de 90, muitas entidades governamentais e não-governamentais passaram a implantar projetos de educação sexual em escolas e outras instituições, como também a produzir materiais educativos (vídeos, manuais, cartilhas, etc.) para alunos/as, professores/as e comunidade em geral (Ribeiro e Souza, 2002).

No entanto, foi somente na última década do século XX que a educação sexual foi instituída através de políticas educacionais normatizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação e do Desporto, através do tema transversal Orientação Sexual (Brasil, 1998). A Orientação Sexual, como um mecanismo de regulamentação da sexualidade, aparece na justificativa dos PCN, através de estratégias dos campos da saúde e da biologia, para prevenir e controlar as DST, a contaminação por HIV, o abuso sexual e a gravidez indesejada.

Nessa direção, nas práticas escolares, tais regulamentações através dos discursos biológico e médico direcionados ao corpo –os conhecimentos anátomo-fisiológicos, os mecanismos das doenças e as formas de prevenção– pretendem garantir uma proteção contra as DST/AIDS, uma melhor escolha dos métodos contraceptivos, uma diminuição da taxa de gravidez etc., regulando a maneira de as pessoas viverem e, através delas, o corpo social.

Nesse sentido, a educação sexual pode ser entendida como um dos mecanismos voltados ao agenciamento da vida humana. Segundo Foucault (2000), desde o século XIX, os discursos biológico e médico centrados nos fenômenos biológicos – biopolítica da espécie humana– e os dirigidos ao corpo –disciplina anátomo-política do corpo humano–, ao correlacionarem-se no corpo através da regulação e do controle da sexualidade, vêm regulamentando a vida humana. Para o autor, a biopolítica é uma tecnologia de poder que se dirige não ao corpo-homem, mas ao homem ser vivo, homem espécie, procurando controlar e regular a população através dos fenômenos biológicos como: natalidade, mortalidade, longevidade, higiene, saúde. Articulado a esse mecanismo, existe um outro, a disciplina, uma tecnologia de poder direcionada ao corpo do indivíduo, que, ao produzir efeitos individualizantes, torna os corpos dóceis e úteis (Foucault, 1997a, 1997b, 1999a).

3. A SEXUALIDADE E O DISCURSO BIOLÓGICO

Nos três últimos séculos, levando em conta as distinções históricas, segundo Foucault (1997a, p. 21), houve uma explosão discursiva «em torno e a propósito do sexo». O sexo foi colocado em uma rede discursiva que incitou a falar dele, ao invés de um processo repressivo, o que não significa dizer que não houve interdição, mas que «a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna» (ibid., p.17). Para o autor, nessa explosão discursiva houve um refinamento do vocabulário autorizado, um controle das enunciações, isto é, definiu-se quem fala, para quem se fala, onde se fala e como se fala.

Essas distintas formas de interditar o sexo, que passaram a atuar e a conviver na sociedade moderna, tiveram e têm como efeitos simultâneos a vigilância, a normatização e a constituição da sexualidade a partir do controle dos corpos dos indivíduos através da produção e inscrição da sexualidade e não pela sua negação ou proibição. Segundo

Foucault (1997a, p. 101), «o dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global».

Nesse sentido, a sexualidade vem sendo tratada em distintas instâncias sociais –na família, na igreja, na escola, entre outras– e por diferentes campos –o da medicina, da psicologia, da biologia, da pedagogia–, que em geral instigam a falar para escutar, e/ou registrar e redistribuir o que dela se diz. Dentre essas instituições, tenho procurado ver como a escola produz e inscreve a sexualidade.

Nas práticas escolares, o discurso biológico tem ocupado um espaço privilegiado em relação a outros, visto que em muitos programas de educação sexual, manuais, livros, guias de educação sexual, como também no tema transversal Orientação Sexual (PCN) a sexualidade está prioritariamente vinculada ao conhecimento anatomo-fisiológico dos sistemas reprodutores, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS. Nesses programas e materiais pedagógicos, essas temáticas são abordadas como problemas de saúde sexual e reprodutiva, tratadas através dos discursos médico e biológico sobre o funcionamento do corpo e das doenças para prescrever um autocuidado, e através dele, controlar o corpo e a sexualidade. Esses artefatos vêm funcionando como estratégias⁷ para o controle dos comportamentos dos indivíduos –«use camisinha», «não transe», «cuide de seu corpo», «conheça os métodos anticoncepcionais», «AIDS mata»...

Nessa discursividade, a sexualidade tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorias e descrições) dos sistemas reprodutores e à genitalidade –atributo biológico compartilhado por todos, independente de sua história e cultura. Assim, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas, dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres.

Nesse sentido, Louro (2000), ao se referir às várias perspectivas que têm abordado a sexualidade, comenta a função dominante do determinismo⁸ biológico nas discussões e nas explicações sobre a sexualidade. Para a autora, «essa é a compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente» (ibid., pp. 64-65). Nessa abordagem, o fundamento da sexualidade é universal e biologicamente determinado. Outra abordagem também dominante nas discussões sobre sexualidade é o essencialismo sexual, em que a sexualidade é reduzida a uma essência interior, uma pulsão. Para Weeks (1999, p. 43), «essa abordagem reduz a complexibilidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos». Assim, o determinismo e o essencialismo tomam a sexualidade como fundada em atributos biológicos que, ao adquirirem o caráter de essência das pessoas, naturalizam as diferenças

atribuídas nas culturas aos homens e às mulheres (papéis sexuais, identidades sexuais, posições sociais...).

Contrapondo-me a essa abordagem determinista e essencialista, tenho buscado, em meu trabalho junto às professoras das séries iniciais, discutir e refletir sobre a sexualidade em uma outra perspectiva, na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas, ao correlacionar nos corpos comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades (Foucault, 1997a; Louro, 1999; Weeks, 1993, 1999). Assim, para Weeks (1993, p. 21), «não podemos esperar entender a sexualidade observando simplesmente seus componentes ‘naturais’. Esses só podem ser entendidos e adquirir significado graças a processos inconscientes e formas culturais. A ‘sexualidade’ é uma experiência histórica e pessoal».

4. FALANDO DO CURSO⁹

O entendimento de que a sexualidade constitui-se nas experiências de vida das pessoas, entre elas as vivenciadas nos espaços escolares, levou-me a propor o curso «Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental»¹⁰. Esse curso teve como objetivos principais: discutir representações de sexualidade e AIDS, problematizar a sexualidade como uma essência manifestada pelo desejo ou pelos processos biológicos do corpo e refletir sobre a sexualidade como um dispositivo¹¹ (Foucault, 1997a, 1998; Wagoner, 1998).

O curso¹² foi estruturado de forma que as professoras pudessem participar na elaboração da proposta de trabalho. Para tanto, no primeiro encontro foi realizada uma atividade¹³ que teve como propósito identificar as questões significativas relacionadas à sexualidade presentes nas suas salas de aula e privilegiadas pelas professoras para serem abordadas durante os encontros. Entre as questões destacadas apareceram, por exemplo, o homossexualismo, a sexualidade e a infância, a AIDS e a infância, o conhecimento dos sistemas reprodutores. Estas foram organizadas nas seguintes temáticas e compuseram o Programa do curso: Representações de sexualidade e AIDS; Sexualidade e AIDS na sala de aula; Sexualidade humana; Que corpo a escola produz?; Como fui parar aí dentro? Sistema reprodutor masculino e feminino e Métodos anticoncepcionais; Identidades sexuais e de gênero; Sexualidade e AIDS nos livros didáticos e infantis e na coleção Saúde na Escola; Parâmetros Curriculares Nacionais – Eixo Transversal Orientação Sexual; AIDS e escola¹⁴.

Uma dessas temáticas, apontada pelas professoras, foi o conhecimento biológico dos sistemas reprodutores, na medida em que este era/é o discurso utilizado por elas para abordarem a sexualidade nas suas salas de aula. Para tanto, organizei a atividade «Como fui parar aí dentro? – Sistema reprodutor feminino e masculino». Essa atividade¹⁵ funcionou como um espaço narrativo que me possibilitou: conhecer como as professoras falavam da sexualidade

através dos sistemas reprodutores e dos processos de fecundação e gravidez; discutir sobre a existência de outros discursos, além do biológico, para abordar a sexualidade na sala de aula; problematizar a sexualidade como manifestação biológica ao discutir sobre o corpo como inscrito nas práticas socioculturais cotidianas; possibilitar às professoras colocarem sob dúvida suas experiências para abordar a sexualidade com seus alunos/as.

Nessa atividade, propus que as professoras se dividissem em dois grupos e desenhassem em um cartaz um sistema reprodutor –o masculino ou o feminino–, identificando e nomeando os órgãos que compunham tais sistemas. A seguir solicitei que cada grupo representasse através de uma dramatização os processos biológicos implicados desde a fecundação até o nascimento, tendo como personagens: o óvulo, o espermatozoide, a célula-ovo, o feto e outro(s) personagem(s) a critério do grupo¹⁶.

5. A ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DA ATIVIDADE

A estratégia consistiu em «olhar» nas narrativas das professoras –suas falas, seus desenhos e as «cenas» da dramatização– a rede de enunciados que emergiu no transcorrer da atividade, engendrando a sexualidade. Porém, não estou considerando que os enunciados que emergiram nessa atividade representaram a totalidade do que as professoras tinham e têm a dizer ou pensam a respeito da sexualidade, pois, como diz Larrosa (1996, pp. 461-462) «as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos».

Na análise, tomo a narrativa como uma modalidade discursiva em que, através das narrações, as pessoas constroem os sentidos tanto de si quanto de suas experiências, neste caso, das práticas escolares relacionadas à sexualidade. Nesse sentido, Larrosa destaca (1996, p. 471): «cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa». Tal entendimento, das narrativas como um intertexto¹⁷, levou-me a examinar a intertextualidade que constitui as suas experiências narradas relativamente à sexualidade nas salas de aula onde atuam.

6. NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS SOBRE SEXUALIDADE

6.1 Analisando os desenhos

Ao reportar-me ao «cenário» do primeiro momento da atividade, em que as professoras conversavam nos pequenos grupos a respeito da produção dos cartazes dos

sistemas reprodutores, relembro que, ao se referirem aos órgãos sexuais, emergiram alguns cognomes (apelidos), como forma de nomear os genitais, como: o pênis, de «incrível Hulk», a bolsa escrotal, de «saco»; a vagina, de «xana»; os pêlos pubianos, de «pentelhos», entre outros. Entretanto, quando as professoras apresentaram e explicaram os cartazes que elas haviam produzido, a linguagem utilizada foi outra, a científica. Isso pode ser percebido nas falas das professoras D e S¹⁸: Prof^a. D: *Este aqui é o pênis, por trás estão os testículos (parte azul) e a uretra...* Prof^a. S: *Bom, aqui é o aparelho reprodutor feminino, que é formado pelos ovários, pelas trompas de falópio e pelo útero...*

Aquela situação e as falas das professoras levaram-me a pensar no funcionamento de um dos mecanismos de interdição do discurso –o «ritual da circunstância» (Foucault, 1998), pois no espaço privado, onde o grupo conversava entre si sobre os genitais masculinos e femininos, emergiram os apelidos, e no espaço público–circunstância da apresentação –as professoras utilizaram as denominações científicas, as categorias autorizadas/legitimadas para atuarem de forma hegemônica no espaço da sala de aula. Segundo Foucault (1998), a produção do discurso é controlada, selecionada por um certo número de procedimentos, entre os quais o mais evidente é a interdição: «sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa» (ibid., p. 9). Articulando-se ao ritual da circunstância, funcionou, ainda, um outro mecanismo de interdição e ordenação do discurso (Foucault, 1998)–, que selecionou e controlou o *que e como* as professoras falavam, censurando o vocabulário, especialmente neste caso, porque se tratava da sexualidade, um tabu na nossa sociedade. Para Foucault, o jogo das interdições –tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala– forma uma grade que está sempre se modificando e que em nossos dias «as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política» (ibid., 1998, p. 9).

Ao discutirmos sobre os sistemas reprodutores representados nos cartazes e as denominações ali utilizadas, a professora Prof^a. C. contou: *Tinha um segredo no nome vagina: a gente dava apelidos. A esse comentário as professoras nomearam os apelidos: Prof^a. E.: Margarida!; Prof^a. N.: Xexeca, xoxota, florzinha!, entre outros. Essas falas explicitam, novamente, o funcionamento do «tabu do objeto», controlando o que é dito, em relação aos órgãos sexuais. Para «escapar» desse mecanismo de regulação do discurso, apareceu também uma outra estratégia, ou seja, para poder falar, criam-se e utilizam-se apelidos, cujos códigos de funcionamento são partilhados por determinados grupos culturais, o que foi visível nas falas acima citadas. Além disso, nessa conversa, tornou-se visível, também, que as professoras utilizavam a palavra vagina para referirem-se a vulva, parte externa da genitália feminina. Isso é possível ver no comentário e no questionamento da Prof^a. M.: *Eu sabia que o nome disso é vagina, agora tu disseste vulva. A parte externa.**

Assim, naqueles momentos da atividade, ao meu ver, funcionaram os mecanismos da interdição: nas palavras relacionadas aos órgãos sexuais, em que os cognomes atuaram como uma maneira de «escapar» ao tabu do objeto e à categorização científica, em que o científico funcionou como a forma autorizada naquela circunstância.

Ao olharmos e conversarmos sobre os desenhos dos sistemas reprodutores, pude ver que na representação do sistema reprodutor masculino predominaram os órgãos externos; por outro lado, no sistema reprodutor feminino, as professoras representaram somente as estruturas internas, exceto a vagina, e nenhuma estrutura externa. Quando discutíamos essas representações, transcorreu o seguinte diálogo:

Profª. M.: *Mas o aparelho reprodutor masculino é muito externo e ele é muito mais abordado, até ostentado, eu diria que o da gente não. A gente tem que esconder.*

Profª. A.: *Ele é mais desenhado também, nas escolas a coisa comum é ver desenhado nas classes.*

Profª. C.: *Porque a gente não é acostumada, principalmente a mulher; a olhar, mexer, manipular os órgãos.*

Essas falas mostram, novamente, a interdição, sancionando/autorizando o que pode ser falado e mostrado em torno do masculino e do feminino, nesse caso, as representações dos sistemas reprodutores.

As diferenças que marcaram as representações dos sistemas reprodutores masculino (externo) e feminino (interno) remeteram-me a Bourdieu (1995), que discute que os órgãos sexuais, por marcarem a diferença entre os sexos, constituem «suportes simbólicos privilegiados daquelas significações e valores que estão de acordo com os princípios da visão falocêntrica do mundo» (ibid., p. 149). Nesse sentido, a meu ver, as diferenças marcadas nas falas e nos desenhos das professoras expressaram uma visão de mundo organizada segundo a divisão de gêneros, que institui o pênis como símbolo da virilidade, da ostentação, um dos símbolos da diferença entre os sexos.

Esses desenhos e essas falas dos sistemas reprodutores expressaram as construções produzidas a partir das estruturas anatômicas, marcando e fixando nelas diferenças socialmente constituídas e impingidas aos homens e às mulheres. As mulheres cedo aprendem, na vigilância e no controle dos seus corpos, que é feio e vergonhoso conhecer e sentir prazer. Embora no corpo do homem atuem outros mecanismos de controle e vigilância, na nossa sociedade, conversar, brincar, fazer caricaturas em torno da genitália externa masculina parece compor de forma natural o «cenário» do nosso cotidiano. Nesse sentido, Louro (1998, p. 34) comenta: «Na afirmação das identidades sexuais e de gênero, importam sim, as características biológicas mas, mais do que isso, importa o que se sente e diz sobre essas ‘marcas naturais’ (‘o que anda na cabeça das pessoas e anda nas bocas’))».

O sistema reprodutor feminino representado no desenho levou-me a pensar, também, no lugar que é dado às mulheres e por elas ocupado na nossa sociedade: a

maternidade, cuja função reprodutora vem naturalizando a sua posição social, de mãe. Para Tubert (apud Meyer, 2000, p. 121), as representações de maternidade seguem três pressupostos: «a maternidade equivale à capacidade de geração biológica de um novo ser e desta decorre; o de que a capacidade de geração biológica de um novo ser está circunscrita ao corpo da mulher, que processa a reprodução biológica, e o de que a identidade de mulher se reduz à identidade de mãe». Os sentidos associados à maternidade, no meu entender, tornaram-se presentes no desenho quando as professoras destacaram somente o útero, as trompas e os ovários, órgãos que representam, na fecundação e na gestação, a geração biológica de um novo ser, naturalizando e instituindo no corpo feminino a identidade de mulher-mãe.

Integrando essa representação dos órgãos sexuais, que privilegiou as características externas masculinas e as internas femininas, no meu entender, atuou, ainda, um outro elemento social, os livros didáticos. Nas práticas escolares, os livros didáticos vêm funcionando como mecanismos de transposição/transformação dos conhecimentos científicos para as salas de aula. As representações dos sistemas reprodutores, presentes nos livros didáticos, funcionam como «modelos» do que e como os órgãos sexuais podem ser ensinados. Esses modelos privilegiam o estudo da reprodução humana, no caso do sistema feminino, os órgãos internos onde transcorrem os processos da fecundação e da gestação, sugerindo que o conhecimento de tais estruturas possibilite o controle da natalidade. No caso do sistema masculino, os órgãos externos são tomados como os meios para o transporte das células reprodutoras masculinas, os espermatozoides. Esses dois sistemas geralmente são abordados num enfoque que os relaciona à finalidade reprodutiva, ficando excluídas das discussões o prazer e o desejo, por exemplo. Essa tecnologia social¹⁹, através dos modelos, dos conceitos, das definições, das categorizações, entre outros artefatos disciplinares, ao ensinar as maneiras de as pessoas pensarem e agirem, moldam e regulam, também, as suas maneiras de «ver», entender e agir em relação aos seus corpos. Ao mesmo tempo, tal tecnologia legítima o lugar onde buscar o conhecimento visto como «verdadeiro» para representar tais sistemas, nesse caso, os modelos dos livros didáticos referidos pelas professoras como necessários para as suas representações.

No transcorrer das discussões sobre os desenhos, as professoras comentaram sobre as dificuldades apresentadas para desenharem o sistema reprodutor masculino, o que exemplifico com o seguinte diálogo:

Profª. D.: *Quando caiu para a gente o masculino eu tinha vontade de ir lá para aquele grupo, porque eu acho que eu ia desenhar melhor o feminino e o masculino eu não ia saber. Talvez porque eu não tenha tanto interesse em conhecer.*

Profª. A.: *Eu acho que é porque a gente nunca desenhou.*

Profª. E.: *Foi até que eu coloquei, como é difícil a gente ir para o papel (mulher) desenhar o aparelho reprodutor masculino. Eu acho que a gente não tem conhecimento.*

As professoras que desenharam o sistema reprodutor feminino também relataram dificuldades. Isso é possível ver na fala da Prof^a. A: *Também foi complicado. Até porque não tinha material, eu lembro que quando a gente começou a fazer as gurias comentaram «Ah, se a gente tivesse alguma coisa para olhar».*

Essas falas, a respeito das dificuldades encontradas nas produções dos desenhos, levaram-me a pensar na existência de um «desconhecimento» em torno dos sistemas reprodutores e de um lugar legítimo para a aquisição desse conhecimento. Nesse caso, os modelos produzidos e legitimados pelo campo científico, como por exemplo, os apresentados nos livros didáticos e não o próprio corpo. Esse «desconhecimento» dos sistemas reprodutores as professoras atribuíram a sua formação, o curso de magistério, no qual não «viram» tais temáticas. Referiram, ainda, que o que foi aprendido deve-se às revistas, aos livros didáticos e à mídia, evidenciando a ocorrência de outros espaços pedagógicos.

Nessa conversa, em torno das dificuldades de realizarem os desenhos, emergiu uma outra questão relacionada à posição da professora como o lugar do saber. A esse respeito a Prof^a. F. comentou: *Eu acho que no desenho a gente fica muito presa em querer acertar, fazer certo. A gente pensa como é que é, a gente não quer errar, esse é o problema. A Prof^a. R. complementou: A gente tem essa mania de querer fazer certo e aí a gente fica imaginando: «Ai, como é que é? O que está faltando? Não é assim!».* A esse comentário questionei: Por que elas tinham que acertar? Por que não podiam errar? A Prof^a. VC. Respondeu: *Somos professoras. A gente quer fazer a coisa certa.* Essas falas mostram como o/a professor/a é representado/a, nesse caso, posicionado/a como aquele/a que detém os conhecimentos e que tem o dever de fazer e dizer a coisa «certa», não podendo «errar». Essas representações apontam para como as formas culturais presentes na nossa sociedade descrevem, nomeiam, configuram e posicionam a professora, aquela que ocupa o lugar do saber, a detentora de conhecimentos. Para Louro (1997, p. 98), «as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmo), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem –histórica e socialmente».

6.2. A dramatização

Em outro momento da atividade, quando foi solicitado que as professoras representassem, através da dramatização, os processos envolvidos desde a fecundação até o nascimento, observei que elas se detiveram no processo da fecundação, no encontro dos espermatozoides com o óvulo, formando a célula-ovo e a seguir o embrião. Ao discutirmos a representação do processo da fecundação, a Prof^a. S. comentou: *Porque é mais divulgado; domingo, mesmo, no Fantástico, apareceu aquela viagem sobre o corpo humano*²⁰.

Essa fala mostra o papel pedagógico que a mídia vem exercendo na sociedade, atualmente. Ao integrar imagens, sons, cores, a mídia constrói e veicula determinados sentidos de origem da vida, neste caso, o processo biológico da fecundação. Tal situação torna visível, também, que as aprendizagens ocorrem numa variedade de locais sociais, inclusive na escola, mas não se limitando a ela (Steinberg, 1997). Além disso, o destaque dado ao processo da fecundação pelas professoras pode relacionar-se, ainda, ao valor positivo que vem sendo atribuído à vida desde o século XIX (Foucault, 1997a). Integrando tal discursividade, a mídia apresentou o processo da fecundação como um «espetáculo» da vida ligado ao momento da «criação» de um novo ser e da perpetuação da espécie humana.

A dramatização, ao ser apresentada, adquiriu a forma da diversão, da descontração, pois entre risos e brincadeiras as professoras tentavam representar seus personagens: o óvulo redondo e imóvel (a professora ficava parada e com os braços em forma arredondada), os espermatozoides ativos e móveis (as professoras mexiam o corpo e corriam) e o feto com o corpo curvado (uma professora deitada e encurvada com o dedo na boca), por exemplo. Nessas representações, dos papéis das células reprodutoras e do feto assumidos pelas professoras, novamente foi possível perceber os efeitos da mídia atuando como uma pedagogia cultural que ensina ao produzir e compartilhar determinados significados. Nesse sentido, Silva (1999, p. 140) destaca que as instituições e instâncias culturais «transmitem uma variedade de formas de conhecimentos que embora não sejam reconhecidas como tal são vitais na formação das identidades e subjetividades».

A seguir, ao discutirmos sobre as duas atividades realizadas –o desenho e a dramatização– as professoras comentaram que gostaram e acharam mais fácil realizar a dramatização. A esse respeito apresento o seguinte diálogo:

Prof^a. D.: *Eu gostei mais da segunda parte, da dramatização. Eu achei mais fácil fazer.* Prof^a. C.: *No desenho só uma ou duas participam e na dramatização não, quase todas participam.*

Se por um lado a dramatização representou o momento do lúdico, do imaginário, da informalidade, em que podem ser utilizados linguagens e saberes não-científicos, entretanto legitimados pela mídia, por outro lado o desenho representou o científico, em que foi necessário desenhar os órgãos a partir do modelo apresentado nos livros e nos atlas, não sendo permitido errar, nessa circunstância, a «regra» (o modelo) tinha que ser seguida, para que fosse possível representar os sistemas reprodutores.

6.3. As pedagogias

Após, conversamos sobre a abordagem da sexualidade nas suas salas de aula. Para dar início ao debate, perguntei: *quem trabalha esse tema na sala de aula? e como esse tema é trabalhado?* Essas perguntas geraram uma discussão, as professoras falavam juntas, querendo contar e argumentar por que abordavam ou não a sexualidade nas

suas salas de aula. Na tentativa de explicitar a maneira como a sexualidade vem sendo tratada nas salas de aula daquelas professoras, apresento, a seguir, algumas falas:

Profª. M.: *Não é estudo para as crianças, não está dentro do conteúdo.*

Profª. El.: *Na 3ª série, nosso conteúdo não tem.*

Profª. Mi.: *Trabalho esse assunto somente na 4ª série, quando é visto o corpo humano.*

Esses argumentos, a respeito da abordagem ou não da sexualidade nas séries iniciais, mostram que em torno desse assunto, principalmente nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, há uma tendência ao silêncio. Como diz Foucault (1997, p. 30), existe um mutismo, «aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar», uma estratégia que apóia e atravessa a rede discursiva da sexualidade. É, segundo o autor, necessário identificar as «diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros» (id.). A esse silêncio integra-se também a aceitação da criança como assexuada e inocente. O discurso da criança inocente-assexuada talvez produza, entre outras ações, o silêncio, uma vez que, caso as professoras falem sobre a sexualidade na escola, elas poderão estar «despertando» precocemente as crianças para o assunto e levando-as à «prática» (início da atividade sexual) (Britzman, 1998; Epstein e Johnson, 2000).

Ao se falar na sexualidade, na 4ª série do Ensino Fundamental, o discurso autorizado é o biológico, legitimado pelo programa curricular, que estabelece *quando* e *como* o corpo humano deve ser visto, falado e pensado nas práticas escolares. A essa maneira de tratar o corpo, presente no programa curricular da 4ª série, articulam-se outros discursos, como o médico e o psicológico, que legitimam a necessidade do conhecimento biológico do corpo, uma vez que os/as alunos/as estão «entrando» na adolescência, seus corpos estão mudando, tornando-se imprescindível «falar» para controlá-los.

Nas outras séries (da 1ª à 3ª), como a sexualidade não compõe os programas escolares, os assuntos e questões vinculados a essa temática serão abordados somente quando as crianças perguntarem. Isso torna-se visível na fala da Profª. I.: *Só que surja algum assunto que parta deles, não eu, partir de mim para eles, levar o assunto, não.*

Novamente, aqui aparece a interdição regulando a prática pedagógica dessas professoras. Elas podem falar sobre a sexualidade utilizando o discurso biológico como estratégia pedagógica ou quando as crianças realizarem perguntas.

Para tanto, uma estratégia pedagógica e disciplinar utilizada por essas professoras das séries iniciais para tratarem da sexualidade nas suas salas de aula vem sendo a introdução de temáticas denominadas, por exemplo, «como eu nasci» e «de onde vêm os bebês», formas de ensinar/explicar a sexualidade às crianças a partir do discurso biológico e da família-reprodução, representando a sexualidade como «sexo» e o «sexo» como procriação.

Essas falas sobre as práticas escolares nas séries iniciais a respeito da sexualidade tornaram visível o funcionamento dos discursos da criança inocente-assexuada, da disciplina biológica, da família-reprodução regulando aquilo que pode ser dito ou não sobre a sexualidade, instituindo as regras tanto para a maneira quanto para o momento de falar dessa questão no espaço da sala de aula.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para finalizar, este estudo possibilitou-me ver que, nas práticas escolares, a sexualidade tem-se configurado como um dispositivo que vem atuando especialmente através das informações, descrições, prescrições e categorizações dos campos biológico e da saúde. Nessa discursividade científica, a sexualidade tem sido tomada como um atributo de natureza puramente biológica, cuja genitalidade e os conhecimentos e procedimentos a ela associados não só garantem um comportamento saudável e o autocuidado do corpo, mas também fixam nos sexos (atributos biológicos) e explicam a partir deles aquilo que é da natureza do homem e da mulher.

A esse respeito, as experiências das professoras tornaram visível que, no espaço das salas de aula, funcionam mecanismos de interdição controlando o que, quem e como se fala/trata da sexualidade, especialmente através do discurso biológico e daquele/a que assume a posição de ser seu porta-voz. Embora em circunstâncias tidas como informais tenham aparecido outras maneiras de lidar/falar a respeito dos sexos, nas situações representativas das práticas escolares tais maneiras foram interditadas pelo modo científico de abordá-los, os sistemas reprodutores e os conhecimentos associados a eles. Como porta-vozes desse modo «correto» de abordar, nomear e conhecer as estruturas sexuais apareceram particularmente os livros didáticos e os/as professores/as de ciências. Fora do espaço escolar, como uma outra pedagogia que ensina conhecimentos relacionados ao funcionamento dessas estruturas do corpo e à origem de um novo ser humano, apareceram as revistas e os programas de televisão.

Emergiram, ainda, outros discursos normatizando e autorizando ou não a abordagem da sexualidade, nas séries iniciais, como, por exemplo, os da criança inocente-assexuada e da família-reprodução, que funcionaram regulando como, quando e o que poderia ser falado e respondido para as crianças a respeito de tal questão.

Talvez esse processo de contar e ouvir histórias tenha criado condições para as professoras (re)pensarem os entendimentos antes atribuídos à sexualidade e às suas práticas e interrogarem os discursos hegemônicos que constituem as práticas de sala de aula relativas a tal questão, o que pode possibilitar a emergência de outras maneiras de compreendê-la, não desconsiderando a existência de uma materialidade biológica, mas questionando as construções sociais que foram e são criadas a partir das diferenciações de natureza biológica dos corpos.

NOTAS

¹ Doutoranda em Ciências Biológicas: Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Professora do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade do Rio Grande - FURG. End.: Rua Moron 353/401 - CEP 96200-450 - Rio Grande/RS/Brasil.

² Doutor e Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. End.: Rua Ramiro Barcelos, 2600 - CEP 90035-003 - Porto Alegre/RS/Brasil.

³ A expressão poder/saber é utilizada num sentido foucaultiano em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, «não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder» (Foucault, 1999b, p. 27).

⁴ Utilizo governo não num sentido de estruturas políticas ou administrativas do estado, mas num sentido foucaultiano de gerenciamento da conduta dos indivíduos ou grupos: o governo de si, das almas, das crianças, das famílias,... (Foucault, 1999a).

⁵ Emprego artefato cultural, no sentido de produto, ou seja, aquilo que é construído nos processos sociais.

⁶ Os Estudos Culturais são um campo de estudos que se utilizam de diversas disciplinas para estudar os processos de produção cultural. Eles «não configuram uma disciplina», mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade» (Hall et al., apud Escosteguy, 1999, p. 137). Dessa forma, esses estudos problematizam as relações existentes entre cultura, significação, identidade e poder, questões centrais no estudo da sexualidade (Silva, 1999).

⁷ Utilizo estratégia num sentido foucaultiano, como um mecanismo de poder que têm como finalidade o controle da ação dos outros (Foucault, 1995).

⁸ Segundo Silva (2000, p. 39), determinismo é a «tendência a atribuir um peso e um grau exagerados à determinação que um certo fenômeno exerce sobre outro. Dependendo de qual fator se considera determinante, pode-se falar em determinismo biológico, determinismo econômico, determinismo tecnológico etc.»

⁹ Considero o curso como um dispositivo pedagógico, o lugar onde se constitui ou se transforma a experiência de si, ou seja, um lugar «orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas» (Larrosa, 1994, p. 57).

¹⁰ Neste texto, refiro-me a professoras porque o curso foi oferecido para professores e professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Escolar de Rio Grande/RS, mas somente professoras se inscreveram e participaram do mesmo.

¹¹ Para Foucault (199a, p. 100), a sexualidade «é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder».

¹² O curso foi estruturado em encontros quinzenais, com duração de quatro horas cada, que transcorreram no período entre os meses de agosto e dezembro de 2000, no Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática (CEAMECIM) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. As temáticas que compuseram o curso foram desenvolvidas por profissionais de vários campos - biologia, psicologia, educação e história.

¹³ Para a realização dessa atividade utilizei uma estratégia pedagógica denominada «técnica do semáforo», em que as professoras escreviam uma palavra ou pergunta sobre sexualidade e AIDS que correspondesse a um tema de seu interesse e que estivesse relacionada com a sala de aula. Após, elas colocavam as fichas nos círculos ou «sinais do semáforo», dependendo do grau de dificuldade que atribuísem aos temas (vermelho - muita dificuldade, amarelo - dificuldade média, verde - pouca dificuldade).

¹⁴ Os encontros que compuseram o curso foram gravados em fitas cassete, as quais foram transcritas e algumas estão sendo analisadas para compor a minha tese de doutoramento.

¹⁵ Essa atividade é utilizada por professores/as como uma estratégia pedagógica para «ensinar» sobre os sistemas reprodutores e os processos de fecundação e gravidez.

¹⁶ A dramatização foi filmada em VHS.

¹⁷ Segundo Silva, a intertextualidade na concepção de Kristeva e Barthes pretende destacar que «um texto nunca é expressão de um significado autorial singular nem tem um significado que se origina e se fecha naquele texto particular, de forma isolada, mas só pode ser compreendido na sua relação com a uma variedade de outros textos» (2000, p. 72).

¹⁸ No intuito, de preservar as identidades das professoras, refiro-me a elas utilizando a inicial de seus nomes.

¹⁹ Segundo Popkewitz (1994, p. 193), tecnologia social é «um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não-razoável como pensamento, ação e auto-reflexão».

²⁰ Neste comentário, a professora referiu-se à série denominada «Uma viagem ao corpo humano», exibida por um programa dominical de televisão, o «Fantástico».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONATO, N.M.C. (1999). *Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente*. Disponível em: <<http://www.geocities.com/athens/ithec/9565/tese/inidicee.html>> Acesso em set.1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: pluridade cultural, orientação sexual*. Brasília.
- BOURDIEU, P. (1995). A dominação masculina. *Educação & Realidade*, 25(2), pp. 133-184.
- BRITZMAN, D. P. (1998). Sexualidade e cidadania democrática, en: Silva, L.H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- EPSTEIN, D. y JOHNSON, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- ESCOSTEGUY, A.C. (1999). Estudos Culturais: uma introdução, en: Silva, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica.
- FOUCAULT, M. (1995). O sujeito e o poder, en: Dreyfus, H.L., Rabinow, P. *Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (1997a). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1997b). *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FOUCAULT, M. (1998). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.
- FOUCAULT, M. (1999a). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1999b). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (2000). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- GUIMARÃES, I. (1995). *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- LARROSA, J. (1994). Tecnologias do Eu e educação, en: Silva, T.T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Alertes.
- LOURO, G.L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- LOURO, G.L. (1998). Sexualidade: lições da escola, en: Meyer, D. (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação.
- LOURO, G.L. (1999). Pedagogias da sexualidades en: Meyer, D. (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOURO, G.L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 59-75.
- MEYER, D. (2000). As mamãs como contribuintes da maternidade: uma história do passado. *Educação & Realidade*, 25(2), pp. 117-134.
- POPKEWITZ, T. (1994). História do Currículo, regulação social e poder, en: Silva, T.T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- RIBEIRO, P.R.C. y SOUZA, D. (2002). Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana* (no prelo).
- SAYÃO, I. (1997). Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários, en: Aquino, J.G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- SILVA, T.T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte : Autêntica.
- SILVA, T.T. (2000). *Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STEINBERG, S.R. (1997). Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações, en: Silva, L.H., Azevedo, J. y Santos, E. (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED.
- WAGENER, J.R. (1998). The construction of the body through sex education discourse practices, en: Popkewitz, Thomas S., Brennan, M. (eds.). *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*. Nueva York: Teachers College Press.
- WEEKS, J. (1993). *El malestar de la sexualidade: significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: TALASA.
- WEEKS, J. (1999). O corpo e a sexualidade, en: Louro, G. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.